



Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Metodológicos na Pesquisa em História



Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Metodológicos na Pesquisa em História

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Pluralidade de temas e aportes teórico-metodológicos na pesquisa em história

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Willian Douglas Guilherme

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P737 Pluralidade de temas e aportes teórico-metodológicos na pesquisa em história [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-392-7

DOI 10.22533/at.ed.927202109

1. História – Pesquisa. 2. Historiografia. 3. História - Metodologia. I. Guilherme, Willian Douglas.

CDD 907.2

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No e-book “Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Methodológicos na Pesquisa em História”, estão reunidos vinte e sete artigos que dialogam entre questões atualizadas e relevantes da pesquisa em história. São quatro grupos divididos por subtemas.

O primeiro grupo, do subtema “História, Educação e Metodologia”, são seis artigos que apresentam resultados em torno das instituições educacionais e debates educacionais no período imperial brasileiro, o papel da pesquisa (auto)biográfica, uma pesquisa que retrata particularidades do Exército brasileiro e propostas entre história e sala de aula.

O grupo dois, “Trabalho, Luta e Identidade”, são seis artigos, dentre eles, uma pesquisa que destaca o discurso do imperador japonês aos seus súditos justificando a rendição japonesa na segunda guerra mundial. Outros artigos destacam a luta operária e a construção de identidades numa interessante intriga historiográfica convidativa ao debate.

O grupo seguinte, “Cinema, Literatura e Arte”, são cinco artigos que trazem pesquisas atuais que entrelaçam história, cinema, arte e literatura. Este conjunto de pesquisas apontam para a pluralidade de possibilidades da pesquisa em história, vale a pena conferir.

Fecham o e-book, cinco artigos que dialogam sobre “Cidades e Particularidades”, trazendo informações das cidades de: Gramado/RS e a origem do turismo; Paraty/RJ de 1965 a 1920; o calçadão da Gameleira na cidade de Rio Branco/AC e; o cargo do Santo Ofício na Bahia.

Navegando pelo índice, com certeza, não menos que um, se não todos os subtemas lhe chamarão a atenção.

Aceite o prazer desta leitura!

Willian Douglas Guilherme
Organizador

SUMÁRIO

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E METODOLOGIA

CAPÍTULO 1..... 1

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: UM DEBATE SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DA CORTE IMPERIAL BRASILEIRA

Diego Dias Salgado

DOI 10.22533/at.ed.9272021091

CAPÍTULO 2..... 18

O REPOSICIONAMENTO POLÍTICO DO BARÃO DE ABIAHY NOS DEBATES EDUCACIONAIS DO FIM DO IMPÉRIO

Suênya do Nascimento Costa

DOI 10.22533/at.ed.9272021092

CAPÍTULO 3..... 28

UM OLHAR SOBRE A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Patrícia Simone de Araujo

Sônia Maria de Magalhães

DOI 10.22533/at.ed.9272021093

CAPÍTULO 4..... 39

A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA ORAL COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA NO EXÉRCITO BRASILEIRO

Ivan de Freitas Vasconcelos Junior

DOI 10.22533/at.ed.9272021094

CAPÍTULO 5..... 46

INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A HISTÓRIA DO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO

Paulo Augusto Tamanini

Gislânia Dias Soares

Ocimara Fernandes Negreiros Oliveira

Risalva Ferreira Nunes de Medeiros

Vanusa Maria Noronha Medeiros

DOI 10.22533/at.ed.9272021095

CAPÍTULO 6..... 58

O PENSAMENTO HISTÓRICO: SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE AULA

Fabricio Adriano

DOI 10.22533/at.ed.9272021096

TRABALHO, LUTA E IDENTIDADE

CAPÍTULO 7..... 70

A HONRA MESMO NA TERRA-ARRASADA: O ORGULHO JAPONÊS OBSERVADO NO ÉDITO IMPERIAL AO POVO DO JAPÃO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1945)

Pedro Antonio Saraiva de Carvalho Pereira Francez

DOI 10.22533/at.ed.9272021097

CAPÍTULO 8..... 77

A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE MENINOS NEGROS NA ESCOLA CENTRAL DE MACEIÓ (1887-1893)

Marcondes dos Santos Lima

DOI 10.22533/at.ed.9272021098

CAPÍTULO 9..... 87

DIREITOS TERRITORIAIS: AS LUTAS E AS “BATALHAS” EM BUSCA DE RECONHECIMENTO DE DIREITOS

Elisandra Cantanhede Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.9272021099

CAPÍTULO 10..... 97

JACY, A OPERÁRIA: DEFENDENDO DIREITOS TRABALHISTAS. IMBITUVA/PR, 1966

Raiele Kollaritsch

Vania Vaz

DOI 10.22533/at.ed.92720210910

CAPÍTULO 11..... 109

PROCESSO SOCIO-HISTÓRICO E O CONCEITO DE MODO DE PRODUÇÃO

Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama

DOI 10.22533/at.ed.92720210911

CAPÍTULO 12..... 121

HERÓIS OU BANDIDOS? AS REPRESENTAÇÕES DAS MILÍCIAS NO RIO DE JANEIRO (2007-2010)

Michelle Airam da Costa Chaves

DOI 10.22533/at.ed.92720210912

CAPÍTULO 13..... 133

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INTOLERÂNCIA AO CIGANO: DO MITO DO SURGIMENTO DOS CIGANOS AOS MATERIAIS DIVULGADOS EM SALA DE AULA

Marcio Edovilson Arcas

Ademilson Batista Paes

DOI 10.22533/at.ed.92720210913

CAPÍTULO 14..... 146

O SERTÃO ENTRE O ANTIGO E O MODERNO? APONTAMENTOS DO TEMPO COMO REPRESENTAÇÃO COLETIVA E OS USOS DA SINCRONIA PARA A COMPLEXIFICAÇÃO DE SEU ENTENDIMENTO

Matheus de Araujo Martins Rosa

DOI 10.22533/at.ed.92720210914

CAPÍTULO 15..... 156

CONTEXTO PROFISSIONAL DO BAILARINO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Ana Lígia Trindade

Patrícia Kayser Vargas Mangan

DOI 10.22533/at.ed.92720210915

CAPÍTULO 16..... 166

DAS DANÇAS SACRAS E PROFANAS NO BRASIL COLONIAL: TRANSFORMAÇÕES, IDENTIDADES E APROPRIAÇÃO

Jéssica Viana Marques

João Balduino de Brito Neto

Mikaela Dantas Tavares

DOI 10.22533/at.ed.92720210916

CAPÍTULO 17..... 173

RESGATANDO VOZES E REMEMORANDO HISTÓRIAS: O LUGAR DE FALA ZAPATISTA NAS DECLARAÇÕES DA SELVA LACANDONA

Rodrigo de Moraes Guerra

DOI 10.22533/at.ed.92720210917

CINEMA, LITERATURA E ARTE

CAPÍTULO 18..... 183

A LITERATURA APOCALÍPTICA JUDAICA COMO EXPRESSÃO DE INTERCULTURALIDADE NO ANTIGO ORIENTE PRÓXIMO

Harley Pereira Silva

DOI 10.22533/at.ed.92720210918

CAPÍTULO 19..... 192

OPERACIÓN MASACRE (1972) E O CINEMA DE INTERVENÇÃO POLÍTICA NA ARGENTINA

Mirela Bansi Machado

DOI 10.22533/at.ed.92720210919

CAPÍTULO 20..... 201

DISCURSOS LITERÁRIOS E CINEMATOGRAFICOS SOBRE O FEMININO: IDENTIDADE, FEMINISMO E REPRESENTAÇÃO ATRAVÉS DO FILME “AS HORAS” (2002)

Natália Gomes da Silva Machado

DOI 10.22533/at.ed.92720210920

CAPÍTULO 21.....217

O FENÔMENO MIGRATÓRIO NAS OBRAS: O QUINZE, VIDAS SECAS E MORTE E VIDA SEVERINA

Aline Vieira Fernandes

Mayara Benevenuto Duarte

DOI 10.22533/at.ed.92720210921

CAPÍTULO 22.....229

“UMA SENHORA BRASILEIRA EM SEU LAR”: REPRESENTAÇÕES DE LEITORAS PELOS PINCÉIS DE DEBRET

Sílvia Rachi

DOI 10.22533/at.ed.92720210922

CIDADES E PARTICULARIDADES

CAPÍTULO 23.....242

“UMA VERDADEIRA SUIÇA BRASILEIRA”: ORIGENS DO TURISMO EM GRAMADO (RIO GRANDE DO SUL, SÉCULOS XIX-XX)

Eduardo da Silva Weber

Daniel Luciano Gevehr

DOI 10.22533/at.ed.92720210923

CAPÍTULO 24.....255

PROCESSOS NATURAIS E ANTRÓPICOS DE ALTERAÇÃO DA PAISAGEM DO MUNICÍPIO DE PARATY, BRASIL, 1965-2020

Rodrigo Zambrotti Pinaud

DOI 10.22533/at.ed.92720210924

CAPÍTULO 25.....267

O CALÇADÃO DA GAMELEIRA EM RIO BRANCO, ACRE: UMA LEITURA CRÍTICA À LUZ DOS CONCEITOS DE CESARE BRANDI

Pedro Augusto Queiroz de Souza

DOI 10.22533/at.ed.92720210925

CAPÍTULO 26.....279

ITABAIANA: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DA CARÊNCIA DE CONSCIENTIZAÇÃO PATRIMONIAL COMO AMEAÇA À MEMÓRIA EDIFICADA

Nycole de Araújo Régis

Charles Andrade Pereira

DOI 10.22533/at.ed.92720210926

CAPÍTULO 27.....284

O CARGO DE FAMILIAR DO SANTO OFÍCIO E AS HABILITAÇÕES INCOMPLETAS PARA BAHIA

Cleílton Chaga Bernardes

DOI 10.22533/at.ed.92720210927

SOBRE O ORGANIZADOR.....	294
ÍNDICE REMISSIVO.....	295

O PENSAMENTO HISTÓRICO: SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE AULA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 04/06/2020

Fabricio Adriano

<http://lattes.cnpq.br/6741852279906048>

RESUMO: O presente artigo propõe discutir o pensamento histórico utilizando-o para analisar a relação dos estudantes com o objeto de aprendizagem na aula de história. Partindo da abordagem mais genérica do termo procura-se especificá-lo a partir da definição conceitual que Jörn Rüsen lhe atribui. As discussões ocorrem dentro do campo da educação histórica, limitando a abordagem aos elementos que caracterizam especificamente o aprendizado na disciplina escolar de história, entendendo-a como diretamente vinculada a história enquanto campo de saber. A proposta é complementar ou ampliar as possibilidades de análise estruturadas por estes referenciais teóricos a partir do diálogo com outros referenciais. Para isto procura-se estabelecer um diálogo com o conceito de experiência de Jorge Larrosa.

PALAVRAS-CHAVE: PENSAMENTO HISTÓRICO, EXPERIÊNCIA, ENSINO DE HISTÓRIA.

HISTORICAL THINKING: SUBSIDIES FOR THE CONSTRUCTION OF A CLASS EXPERIENCE

ABSTRACT: This article proposes to discuss

historical thinking using it to analyze the students' relationship with the learning object in the history class. Starting from the more generic approach of the term, we try to specify it from the conceptual definition that Jörn Rüsen attributes to it. The discussions take place within the field of historical education, limiting the approach to the elements that specifically characterize learning in the school discipline of history, understanding it as directly linked to history as a field of knowledge. The proposal is to complement or expand the possibilities of analysis structured by these theoretical references from the dialogue with other references. To this end, we seek to establish a dialogue with Jorge Larrosa's concept of experience.

KEYWORDS: HISTORICAL THINKING, EXPERIENCE, TEACHING HISTORY.

1 | INTRODUÇÃO

Ensinar, como o próprio, termo indica, é 'fazer conhecer pelos sinais' é produzir significados. (MONTEIRO, 2011, p. 5).

A presente reflexão inicia-se de forma bem objetiva a partir da formulação de alguns questionamentos. Parte-se das perguntas: História escolar, que história é essa? Como os estudantes apreendem história? Que conceitos e estratégias podem ser utilizadas pelos professores de história para que os estudantes tenham condições de aprender diferentes conteúdos? O artigo não tem a pretensão de dar

respostas definitivas a estas questões, tão complexas, apenas busca ampliar sua discussão dentro do contexto da educação escolar. Estas perguntas, talvez até mais audaciosas que o título deste capítulo, referem-se a algo que incomoda muito ao autor enquanto professor e supõe-se que incomode também a outros colegas professores. Não se tem a pretensão de encontrar respostas definitivas, ao final de contas, abrir a caixa de pandora não significa solucionar seus mistérios. Mas sim, a partir de uma experiência particular, ampliar os estudos em torno das especificidades do saber histórico escolar.

Na primeira parte do texto são apresentadas algumas reflexões sobre a definição da história escolar pensada como um campo distinto da história acadêmica. Na sequência estabelece-se um diálogo mais incisivo com os conceitos da Educação Histórica. Após discute-se brevemente o conceito de experiência com o intuito de definir a aula como uma experiência.

A proposta é demonstrar que os métodos de trabalho no ensino de história não podem ser definidos simplesmente como instrumentos didáticos aplicados a prática educativa. Os instrumentos de trabalho do professor de história são indissociáveis das reflexões teóricas que caracterizam o próprio ensino de história e a história enquanto uma ciência.

2 | HISTÓRIA ESCOLAR: QUE HISTÓRIA É ESSA?

A pergunta que serve de subtítulo a este item poderia ser antecipada por outra questão a respeito da importância de se realizar estudos sobre a história escolar. Por que procurar as especificidades do saber histórico na escola? “Pensar o ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compressão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar história nas escolas” (FONSECA, 2006, p. 7). Neste sentido, quando se consegue compreender os percursos da disciplina¹, têm-se mais instrumentos para atuar diante dos conflitos que existem nos processos de consolidação de determinadas práticas.

No Brasil a profissão de historiador ainda não está regulamentada e, portanto, na academia os professores que trabalham com pesquisa são, por profissão, ainda professores. Mas, existe uma diferença entre ensinar história na academia e ensinar história na escola de educação básica. Esta diferença, no entanto, não deve ser utilizada para qualificar os espaços no intuito de hierarquizá-los, ela apenas delimita dois lugares distintos que operam de forma distinta um mesmo saber².

Grupos de professores e estudantes de história de diferentes universidades

1. É fundamental, portanto, definir o que se entende por disciplina escolar na atualidade. No mundo contemporâneo a disciplina pode ser definida como um “conjunto de conhecimentos identificados por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para a sua apresentação” (FONSECA, 2006, p. 15).

2. O objetivo desta discussão não é potencializar um conflito entre os dois espaços de saber. A questão está em entender como diferente o processo de estudar história na escola de Educação Básica e estudar história na universidade. Devo a melhor compreensão sobre este tema as colaborações da professora Dr^a Caroline Jaques Cubas. e do professor Viegas Fernandes da Costa.

passaram a atuar nas últimas décadas para colocar a educação no topo das prioridades acadêmicas da história. É certo que este processo não foi motivado somente pelo interesse despertado pela educação nas pesquisas, as próprias reflexões em torno da teoria da história contribuíram para este processo.

A história escolar deixou de ser vista como um lugar de reprodução, facilitada por modelos didáticos, do saber acadêmico. O professor, a partir do seu trabalho em sala de aula, passou a ser entendido como produtor de saber, e, conseqüentemente, teve estas práticas como objeto de análise de novos estudos acadêmicos.

A história escolar pode ser definida como um campo de produção de conhecimento com suas próprias especificidades? Dentro da abordagem aqui utilizada a resposta é sim. Com o intuito de se elucidar esta afirmação buscou-se fundamentação nos estudos que Ana Maria Monteiro (2002) desenvolveu em sua tese de doutorado. Neste ponto é preciso alongar a discussão para que se possa criar um caminho entre as discussões propostas pela educação histórica e os estudos realizados por esta autora. Ana Maria Monteiro não utiliza os referenciais da educação histórica, mas se observarmos o contexto de defesa da tese, o ano de dois mil e dois, podemos construir algumas importantes reflexões.

Na primeira parte do século XXI os professores acadêmicos, vinculados ou não aos cursos de graduação em história, começam a discutir com mais intensidade a formação dos futuros professores e conseqüentemente do ensino de história. Buscavam-se abordagens que superassem as utilizadas pela didática da educação, cujos referenciais estavam calcados em teorias da psicologia da aprendizagem. Abrem-se neste momento algumas linhas de investigação. A tese de doutorado de Ana Maria Monteiro corresponde a uma destas linhas.

Aprimorando os instrumentos que Yves Chevalard utiliza para analisar e caracterizar a “transposição didática” Monteiro começa a definir aquilo que marca a especificidade do saber escolar. Citando Chevalard (1991 apud Monteiro, 2002, p. 79) ela traz o sentido de transposição didática.

O autor define o conceito de transposição didática como aquele que remete à passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, a distância eventual, obrigatória que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta.

Ana Maria Monteiro vê as limitações do conceito de transposição didática e segue procurando aperfeiçoar este instrumento. Ela buscar em Michel Develay as práticas sociais, referências estas que faltam em Chevalard. Ao final de suas observações ela opta por utilizar a categoria de mediação didática proposta por Alice Ribeiro Casimiro Lopes. Com esta categoria definida, a autora analisou relatos de professores de história que apresentaram em suas falas um processo de construção do conteúdo pedagógico a partir da “preparação, seleção, representação e adequação” (2002, p. 207), dos conteúdos a serem ensinados.

O processo de pesquisa realizado por Ana Maria Monteiro caracterizou e evidenciou este saber de especificidade própria que é o saber escolar.

A dessincretização, programabilidade, despersonalização, publicização e à necessidade de possibilitar um controle social das aprendizagens, na verdade primeiramente identificada por Verret e reafirmada por Chevalard, oferecem subsídios teóricos para que se tenha instrumentos para reconhecer e analisar o saber escolar, desnaturalizando o, e considerando a contextualização efetivada para o ensino (MONTEIRO, 2002, p. 85).

Ainda dialogando com a tese de Ana Maria Monteiro pode-se caminhar na direção da definição da história enquanto disciplina escolar. Para esta definição Monteiro (2002, p. 103-104), utiliza-se da categoria de saber docente para entender as especificidades do trabalho do professor de história.

Quem é responsável por esta atribuição de sentido na história escolar? O professor de história que, para isso, não segue um modelo pré-definido, geral ou estrutural que oriente a transposição: a história escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, onde interagem as características do professor [...], dos alunos e aquelas da instituição, [...], características estas que criam um campo de onde emerge a disciplina escolar.

Ao esclarecer as características do saber escolar através do diálogo com o saber docente Ana Maria Monteiro trouxe o professor de história para a discussão, superando teorias que tratam os processos de ensino de maneira generalista, para todo o campo da educação. Ela encoraja as análises que se propõe a discutir as especificidades do ensino de história do ponto de vista do professor da educação básica. O professor da educação escolar entendido como autor da história. Nesta mesma perspectiva Ilmar Rohloff de Mattos (2006, p. 7), contribui ao afirmar que; “Professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História.”

Entender os professores de história como autores, mesmo que a aula seja um texto coletivo produzido na relação direta com os estudantes³, é fundamental para se entender estes como sujeitos do processo, tirando-lhes assim a definição de objetos de estudo que pairam em muitas pesquisas.

3. Aqui está se fazendo referência a definição de Mattos faz da aula como texto. “A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global” (2006, p. 14).

Uma leitura singular que revela o fato de os professores de história estarmos imprimindo à nossa prática cotidiana um significado diverso, provocando talvez uma surpresa e rejeitando uma inferioridade. De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história (MATTOS, 2006, p. 11).

Entender a aula de história como texto é um caminho para tirar a escola da condição de mera reprodutora ou simplificadora dos saberes acadêmicos.

Ele (*o texto*) não será jamais a mera repetição ou transcrição do texto lido, e quem o produz sabe disto; assim como sabe que jamais lhe será atribuído o valor do texto escrito e impresso que distingue a obra historiográfica. Não obstante, ele se constitui na condição necessária para revelar um novo autor – o professor de história (MATTOS, 2006, p. 12).

Neste caso, professores e estudantes entendidos como autores e leitores, no contexto da história escolar, são produtores de saber, não o saber acadêmico, mas um outro saber: o saber escolar.

Assim, recusamos uma exclusão, que não raro se desdobrava em um sentimento de inferioridade – os que ensinam história contam uma história, mas não fazem história – para afirmar que os professores de história fazem história por meio de uma aula – a Aula como texto (MATTOS, 2006, p. 12).

Estas definições teriam relação com o que é ensinado ou aprendido? Parece óbvio que sim. Nesta relação direta entre a história escolar e a história acadêmica ambas vão se transformando. Se de um lado a educação escolar em história sinalizou e acabou criando novas demandas na história acadêmica, de outro lado estas novas perspectivas alteram as práticas escolares e interferem diretamente no que e como ensinar.

No entanto, as características utilizadas para definir o saber escolar não podem servir para limitar ou engessar a ação dos professores de história. A superação destes limites não deve ser realizada na tentativa de aproximar a história escolar da acadêmica, mas sim buscando entender e ampliar a história escolar em si.

Estudantes e professores emergiram na condição de autoridade para dizer e não somente para observar e serem observados. Dizer na condição de professor e de estudante e não na tentativa de transformarem-se em historiadores, até porque quando estes dizem já estão escrevendo a história. Mas, professores de história e estudantes de história não escrevem a mesma história, são diferentes narrativas que dialogam com os seus respectivos lugares de fala.

3 | DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Com a caracterização desta forma de saber, que é o saber escolar, pode-se melhor

dialogar com as reflexões oriundas da própria teoria da história que buscam entender o saber histórico como um saber orientado e construído pela própria ciência histórica. Na perspectiva da Educação Histórica, a história, em sua reflexão teórica, tem uma preocupação direta com a comunicação ao grande público.

Para Jörn Rüsen (2001) o sentido da história se volta para a vida prática que orienta o indivíduo na sociedade, a história está atrelada a prática, mas é uma prática indissociável da reflexão teórica. A questão que deve nortear o ensino de história deixa de ser a de desenvolver habilidades e competências, e passa a ser entender os usos que as pessoas fazem do saber histórico em sua vida, usos que são feitos e que precisam ser entendidos para além dos muros da universidade. A Educação Histórica, bastante influenciada pelos estudos de Rüsen, busca na própria reflexão da teoria da história caminhos para se pensar a especificidade do ensino de história.

Os estudos discutem as especificidades da história enquanto saber a ser ensinado e que tem uma função de orientação prática para a vida. Nesta perspectiva, todos fizemos usos do saber histórico na busca de orientação para a vida prática, mesmo antes ou depois do processo de escolarização. Na escola, os professores podem caracterizar os níveis deste saber para estabelecer um melhor diálogo entre a história enquanto ciência e o mundo prático.

Na Educação Histórica procura-se superar a ideia de transposição didática. Para os teóricos da Educação Histórica esta transformação do saber acadêmico em saber cotidiano faz parte das reflexões da própria ciência. A história, para além da história acadêmica ou escolar, está presente em todos os lugares, significada de diferentes modos. São estas especificidades do saber histórico que o professor precisa captar e compreender. Para estes teóricos não é preciso fazer uma transposição e, conseqüentemente, uma nova criação, para transformar a disciplina científica em escolar, haja visto que, as diferentes formas de comunicação e uso estão incluídas nas próprias reflexões da ciência ou área específica de conhecimento. Neste sentido, a Educação Histórica é entendida como parte indissociável da própria ciência histórica.

A Educação Histórica caminha para entender as práticas de popularização e formas de uso do saber histórico que passam pela história. Mas, o que parece é que, quando se quer buscar, sejam as especificidades do saber escolar ou, mesmo do ensino de história, ainda faltam elementos que possibilitem melhorar esta análise. Se Ana Maria Monteiro (2002) busca estes elementos em Michel Verret e Yves Chevalard, Rüsen (2001), por sua vez, busca estes elementos na teoria da história em Reinhart Koselleck e outros. Estes mesmo elementos de análise são aperfeiçoados por Isabel Barca e Maria Auxiliadora Santos Schimidt, entre outros. Ou seja, quando se trata da história enquanto área de conhecimento da educação básica está se falando de um campo que ainda está em construção.

Contudo, dentro das teorias que dialogam diretamente com o ensino de história, o campo da Educação Histórica possibilita instrumentos mais precisos para avaliar o

pensamento histórico dos estudantes. A começar pelas especificações sobre as finalidades do ensino de história.

O ensino de História requer introduzir o aluno no método histórico, cujos elementos principais que deverão estar presentes em todo o processo didático, são: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar e analisar as fontes históricas; aprender a analisar a credibilidade das fontes históricas; aprender relações de causalidade e a construir a explicação histórica (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 230).

A definição de narrativa história, gerada nas reflexões da Educação Histórica, é outra definição que se enquadra e pode ser utilizada neste trabalho.

Entendendo a narrativa no sentido atribuído por Isabel Barca (2011) 'como expressão de ideias sob qualquer formato – que se comunica a compreensão histórica e os sentidos que lhes são atribuídos' e Rüsen (2001) que afirma ser a narrativa histórica a face material da consciência histórica mesmo que seja um relato descritivo-explicativo do passado (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 515).

No entanto, é preciso destacar que a narrativa é na maioria das vezes expressa de forma oral, a oralidade na escola é tão importante quanto a escrita. Em suas relações cotidianas de aprendizado, os estudantes se expressam através da oralidade, é o barulho, os questionamentos, as conversas paralelas, que tão bem caracterizam a sala de aula na atualidade. Daí a importância do caderno de registros do professor como sendo uma ferramenta para tentar captar esta forma de narrativa tão utilizada na escola.

Para Isabel Barca é através da narrativa que se pode conhecer os sentidos e usos que diferentes sujeitos fazem da história.

Por tal facto, através da narrativa tem sido possível conhecer as concepções dos sujeitos (alunos, inclusivamente) sobre, a) significados atribuídos ao mundo presente e passado, b) sentidos de mudança (progresso ou declínio linear ou complexo, dialética, ciclo, permanências ou rupturas), c) papel da História na orientação temporal (relações entre passado, presente e expectativas de futuro) no plano coletivo e no plano individual (como se posiciona o sujeito na História?), d) valores de (inter)culturalidade em situações de diálogo, de tensão ou de conflito, e) identidades coletivas plasmadas em mensagens nucleares convergentes no seio de um dado grupo (2012, p. 40-41).

São estes sentidos que podem ser analisados a parir das produções realizadas pelos estudantes do Ensino Fundamental.

A narrativa assume uma importância central na Educação Histórica porque ela, enquanto relato estruturado (descritivo e explicativo), é a forma usual de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos audiovisuais, quer pelos professores e manuais. Como diz o filósofo Rüsen, a narrativa é a face da História. Portanto, para serem historicamente competentes também os alunos deverão comunicar as suas ideias em narrativa (OLIVEIRA, 2012, p. 870).

A narrativa escrita, como artefato central da análise, precisa ser entendida como elemento em permanente construção, inclusive em sua estrutura gramatical, quando se observa os trabalhos produzidos pelos estudantes. É preciso entender, que neste caso, os sentidos também são influenciados pelas formas de comunicação que se adota. Se a leitura da narrativa do historiador produz um outro texto, a leitura da narrativa do estudante também leva a produção de um texto com suas particularidades.

A narrativa nos leva ao saber histórico. De acordo com Marlene Rosa Cainelli (2008, p. 99); “O saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista.” Isabel Barca aprofunda esta reflexão e afirma que:

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes (2006, p. 95).⁴

Portanto, a aprendizagem deve proporcionar uma pluralidade de narrativas históricas, construídas de diferentes modos. Mas, estas narrativas, na medida em que são permeadas pelos processos de escolarização se abstraem do senso comum, mesmo que dialogando diretamente com ele, e se configuram em processo próprio de acordo com a perspectiva de leitura realizada pelo professor, seja da educação básica ou da academia, ou qualquer outro indivíduo. A história, enquanto disciplina escolar, produz narrativas permeadas pelas metodologias que historicamente caracterizam a própria escola.

No entanto, a aula não pode ser definida somente a partir do exercício de construção da narrativa. A aula é um conjunto maior que envolve uma série de outros elementos. Desta forma a aula é entendida como o lugar da experiência. Para melhor elucidar o conceito de experiência utiliza-se as reflexões do professor Jorge Larrosa.

4 | A AULA COMO EXPERIÊNCIA: DIALOGANDO COM JORGE LARROSA

Dentro das diferentes possibilidades de se entender e conceituar a prática educativa, a definição de experiência, proposta por Jorge Larrosa, possibilita a ampliação do campo de reflexão. Afinal, o que representa a “aula”, neste caso específico a “aula” de história? Ela é o resultado somente de um processo didático? É o resultado do planejamento do professor, a partir de diferentes referenciais e do diagnóstico da realidade de seus estudantes? É ela

4. A busca por uma história heterogênea deve ser um dos alicerces do trabalho dos professores de história. A Lei Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008 é um bom exemplo para entendermos esta necessidade de lutarmos por uma história heterogênea que representa não só a prática do professor ou de historiadores profissionais, mas é reflexo dos próprios movimentos sociais. “Movimentos sociais de diferentes grupos mobilizaram o país nas últimas décadas na luta pela afirmação de seus direitos na sociedade brasileira. A lei 10639, por exemplo, é resultado patente destes movimentos. Estes grupos definem lugares de memória para o registro de suas lutas e vitórias” (MONTEIRO, 2011, p. 18).

um espaço de tempo dentro da rotina escolar, marcado pela felicidade ou pela frustração, fruto da relação entre estudantes e professores?

A aula de história é o lugar da experiência! Entender a aula de história como uma experiência não é dizer que ela deve ser simplesmente vivida de forma despretensiosa, sem planejamento. A vida não é despretensiosa, a atividade educativa também não. No entanto, as pretensões não podem superar a percepção dos sentidos em ação diante dos acontecimentos. Um bom planejamento e uma boa aula não são necessariamente sinônimos, assim como uma vivência despretensiosa, sem objetivação, sem planejamento, também se perde na angústia daqueles que não tem nada a dizer. Se a aula é uma experiência, é preciso constantemente significá-la? A nossa concepção moderna de ciência busca o tempo todo significar o mundo. E faz isso com a confiança de que o método garante o puro significado das coisas.

A ciência moderna, [...], desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do método, isto é, do caminho seguro da ciência. Experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo (LARROSA, 2002, p. 28).

O significado de pensar, dentro da experiência supera a concepção do pensamento enquanto um processo cognitivo desenvolvido a partir de um método. Jorge Larrosa (2002, p. 21), enfatiza que; “E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” Nesta acepção, a experiência extrapola os limites da racionalidade científica moderna, mas ao mesmo tempo também pode se realizar em meio a ela. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Uma pessoa que muito viveu não é necessariamente a que mais teve experiência. Um professor que muito escreveu não é o que teve mais experiência, assim como, um professor que muita aula ministrou pode não ter tido experiência alguma. E a falta de experiência vai nos tornando insensíveis a realidade. São muitos os fatores que tornam a experiência cada vez mais rara. Larrosa enumera quatro.

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho (2002, p. 21-22-23).

Os jovens estudantes e os professores estão entre estes sujeitos que não vivem a experiência. Vivem em um contexto social marcado pelos artifícios do presentismos⁵

5 Seguindo a definição de Azevedo. “Cada sociedade, em cada época, tem uma maneira própria de compreender a experiência temporal, de articular a ligação entre passado, presente e futuro. A isso Hartog conceituou como “regime de historicidade” (2016, p. 76). Para Hartog; “Um regime certamente não é uma entidade metafísica, que desce dos céus, mas antes um arcabouço durável, que é desafiado tão logo se torna predominante ou simplesmente funcional. Como

impossibilitados de viver qualquer coisa que aconteça fora desta concepção. Segundo Claudia Fernandes de Azevedo;

Essa fixação na experiência presente é particularmente marcante entre os mais jovens. Sob o impacto desse mundo tecnológico repleto de novidades, permanentemente interconectado, com acesso fácil e rápido a qualquer informação e que muda constantemente, os jovens parecem não perceber mais vínculos entre as experiências de sua geração e as de gerações passadas (2016, p. 77).

A ação educativa tem grande possibilidade de proporcionar aos jovens, ações fora da lógica do presentismo. Na aula de história, quando além das discussões, se propõe a experimentação de diferentes tempos contribui-se para a ressignificação da vida dos jovens estudantes. E não está se tratando aqui de uma utopia educacional. Fala-se de uma possível diferente forma de relacionamento e vivência em educação. Esta forma diferente não precisa estar definida em manuais ou normativas. É preciso que na organização das aulas, ao planejar o trabalho, se coloque esta possibilidade entre os afazeres.

O que se busca com a experiência na educação é proporcionar um aumento no número de sujeitos da experiência. Jorge Larrosa (2002, p. 24), diz que; “Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade⁶, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.”

O sujeito da experiência é aquele que se expõe. Que vê na exposição não a afirmação de si mesmo, mas a possibilidade de desconstrução.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2002, p. 25).

Por isso, no trabalho com os estudantes, não é preciso necessariamente realizar um experimento, pode-se analisar apenas a experiência. E nesta perspectiva existe uma grande diferença entre experiência e experimento. “Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (LARROSA, 2002, p. 28).

Neste caso a experiência é entendida como um excelente caminho para o saber. O saber entendido enquanto uma possibilidade de multiplicar o ser humano em suas formas

vimos, há períodos intermediários sobrepondo-se entre dois regimes principais. Nada automático nisto” (2003, p. 22).

6. Para Larrosa o sentido de passividade também é outro. “Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho” (2002, p. 26).

de percepção da realidade.

Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um páthei máthos, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 27).

O conceito de experiência nos leva a uma pergunta, que de certa forma este texto já buscou responder, mas vale a pena reeditá-la com o intuito de reforçar a resposta. A experiência de ensinar, aprender na universidade é a mesma que a realizada na escola? Se utilizar-se o conceito de experiência, proposto por Larrosa (2011), pode-se afirmar que não. Não se quer necessariamente estabelecer um duelo por limites, a proposta é tentar justamente o contrário, superar as predefinições que impedem a experiência para poder ser efetivamente nela. A afirmação de que o que é vivido na universidade é o mesmo que é vivido na escola significa que não houve experiência neste processo, apenas repetição de significados, e isto é praticamente impossível de ocorrer.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cláudia Fernandes de. **Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História.** 2016. 150 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades.** Revista de História., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012 Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>>. Acesso em: 05 de nov. 2017.

_____. **Literacia e consciência histórica.** Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2008. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso: mar. 2018.

CAINELLI, Marlene Rosa. **A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO EM AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.** T E M P O S HISTÓRICOS volume 12 - 1º semestre - 2008 - p. 97-109.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica.** Antíteses, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HARTOG, François. **Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo.** Revista de História. São Paulo, nº 148 (1º - 2003), 09-34. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18952/21015>>. Acesso em: abr. 2017.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.

_____. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **“Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História.** Tempo [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.5-16. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a02.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas.** 2002. 256 p. Tese de Doutorado. PUC, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **ENSINO DE HISTÓRIA:** entre história e memória. UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-praticaeducacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. **Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica.** Antíteses, v. 5, n. 10, p. 865-874, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14507>>. Acessado em: 05 maio 2016. 276 p.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. **O TRABALHO HISTÓRICO NA SALA DE AULA. GARCIA. HISTÓRIA & ENSINO,** Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SILVA, Norma Lucia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. **OS CAMINHOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA.** História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adesismo 18
Apocalipse 183, 184, 185, 186, 187
Arquitetura Escolar 1, 5, 8, 16

B

Bailarino 156, 159, 161, 162, 163, 164, 165
Barão do Abiahy 18, 19
Brasil Colonial 166, 172
Brasil Império 18, 19

C

Cesare Brandi 267, 268, 278
Cinema 148, 159, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 251, 252, 275
Cristãos-novos 284
Cronologia 122, 146, 154, 155
Cultura Cigana no Brasil 133

D

Dança 141, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172
Descaracterização 279, 280, 281, 282
Desenvolvimento 1, 3, 4, 7, 9, 13, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 132, 139, 146, 152, 157, 158, 161, 164, 194, 197, 219, 222, 242, 243, 250, 251, 257, 259, 261, 263, 266, 289
Direitos 65, 81, 87, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 124, 130, 131, 144, 177, 178, 212, 227, 260
Disputas 21, 87, 180, 214, 263

E

Escolarização 1, 3, 4, 8, 9, 11, 15, 63, 65, 77, 78, 82, 133, 237
Experiência 13, 14, 35, 38, 45, 47, 58, 59, 65, 66, 67, 68, 69, 79, 86, 90, 162, 172, 176, 184, 196, 205, 228, 268

F

Formação 4, 5, 16, 20, 21, 22, 27, 42, 43, 47, 48, 51, 52, 56, 60, 77, 81, 85, 86, 88, 90, 98, 109, 111, 112, 113, 117, 119, 144, 145, 147, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 174, 177,

197, 202, 213, 218, 230, 232, 237, 238, 241, 242, 243, 247, 252, 260, 271, 275

G

Gênero 29, 31, 33, 35, 98, 107, 118, 165, 185, 186, 187, 189, 191, 196, 201, 202, 211, 230

H

Hiroshima 70, 71, 74, 76

Honra 70, 74, 75, 177

I

Identidade 15, 29, 41, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 111, 135, 139, 140, 141, 156, 166, 168, 169, 170, 171, 176, 194, 195, 197, 201, 220, 226, 228, 242, 243, 245, 254, 280

Instituição Escolar 1, 11, 46, 47, 49, 50, 51

Intolerância 133, 134, 139, 142, 144, 269

J

Jean-Baptiste Debret 229, 230, 231, 232, 239, 240

Judaísmo 183, 188, 191

L

Lei do Ventre Livre 18, 20, 22, 24, 77, 79, 81, 82, 84, 85

Linguagem 34, 47, 165, 166, 169, 170, 197, 201, 203, 204, 206, 209, 214, 226, 228, 233, 234, 241, 268, 271, 273, 275, 276, 277

M

Mata Atlântica 255, 258, 265

Memória 11, 12, 13, 14, 15, 17, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 50, 65, 69, 97, 98, 146, 147, 150, 155, 156, 169, 176, 194, 207, 229, 230, 232, 238, 240, 278, 279, 280

Migração 134, 217, 218, 221, 223, 228

Milícia 121, 122, 123, 124, 126, 129, 130, 131

Movimentos Sociais 65, 118, 173, 180, 182

Mulher 97, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 136, 137, 141, 201, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 230, 287

N

Nagasaki 70

Negros 55, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 141, 170, 171, 231, 232, 258

P

Pensamento 19, 22, 23, 29, 31, 34, 41, 52, 54, 58, 64, 66, 68, 72, 86, 90, 98, 100, 141, 144, 174, 182, 186, 188, 198, 207, 210, 219, 228, 232, 269, 285

Peronismo 192, 193, 194, 195, 199, 200

Política 3, 9, 11, 12, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 48, 52, 56, 88, 93, 95, 99, 101, 112, 113, 119, 120, 128, 129, 130, 131, 139, 143, 151, 155, 161, 168, 169, 172, 173, 175, 176, 180, 185, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 208, 219, 225, 232, 234, 235, 243, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 265, 285

Produção 3, 5, 6, 8, 10, 16, 29, 31, 32, 33, 34, 39, 44, 49, 50, 54, 60, 65, 76, 99, 103, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 125, 128, 134, 162, 163, 175, 184, 189, 190, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 220, 231, 232, 235, 253, 255, 256, 257, 271, 272

Profano 166, 168, 169, 170

Q

Quilombos 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96

S

Sacro 166, 169, 263

Santo Ofício 284, 285, 286, 289, 292

Segunda Guerra Mundial 42, 43, 45, 70, 143

Sertão 146, 147, 151, 152, 155, 219, 224, 226, 245, 281

Sociedade 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 31, 35, 36, 39, 44, 46, 47, 50, 52, 63, 65, 66, 70, 71, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 89, 91, 93, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 119, 123, 128, 132, 144, 146, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 175, 177, 178, 181, 191, 194, 197, 203, 208, 209, 211, 213, 214, 217, 219, 222, 223, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 240, 241, 242, 250, 263, 266, 273, 274, 275, 283, 287, 288, 292

T

Tempo 2, 3, 4, 9, 13, 14, 17, 20, 21, 25, 31, 34, 35, 36, 37, 44, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 60, 61, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 81, 82, 83, 88, 89, 91, 98, 101, 103, 105, 106, 112, 113, 115, 118, 121, 122, 123, 125, 126, 131, 132, 134, 136, 138, 141, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 167, 168, 170, 171, 173, 175, 183, 184, 185, 195, 199, 202, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 222, 227, 231, 233, 235, 242, 243, 249, 252, 258, 260, 265, 266, 268, 269, 270, 273, 274, 280, 281, 286

Territórios 37, 76, 87, 89, 93, 94, 95, 174, 182

Transformação 63, 99, 149, 169, 185, 195, 199, 243, 255

Turismo 119, 242, 246, 250, 251, 252, 253, 255, 262

U

Unidades de Conservação 255, 264

Urbanização 102, 143, 235, 242, 243, 250

V

Verdade histórica 28, 30, 37

Violência 9, 91, 97, 116, 121, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 136, 141, 143, 150, 155, 194, 197, 199, 260, 265

Z

Zapatismo 173, 174

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Pluralidade de Temas e Aportes
Teórico-Metodológicos na Pesquisa em História

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Pluralidade de Temas e Aportes
Teórico-Metodológicos na Pesquisa em História